

Os Primeiros Encontros com a Literatura (*)

MARIA DE LURDES MAGALHÃES (**)

Escutar, ler, contar histórias¹ é «usar a linguagem para finalidades que se prendem com o que há de mais profundo na relação do homem com a língua», afirma Irene Fonseca (1986), valorizando nesta relação os aspectos lúdicos, afectivos e cognitivos, assim como o partilhar, enriquecer e perpetuar da memória colectiva.

Com efeito, as histórias ou contos² constituem uma importante e privilegiada forma de discurso prevalentemente escolhida desde tempos imemoriais para espelhar e veicular interpretações culturais de aspectos da experiência humana de interesse fundamental e permanente, sugerindo também pistas para a solução de proble-

mas relacionados com os eternos dilemas do crescimento individual e social.

Conjugando o prazer com o ensinamento desde os primórdios da literatura, as histórias preponderam nos textos consagrados à criança pré-escolar e à que se inicia na escolaridade.

Barbara Hardy (1978) caracteriza a atitude narrativa, responsável pela produção de histórias e de outros usos da linguagem, como um acto mental primário, uma forma básica de organização da experiência humana. É nesta ordem de ideias que David Olson (1990) afirma que as narrativas não são *formas naturais*, não reflectem simplesmente os acontecimentos, pelo contrário, são construções, artificios de natureza linguística e cognitiva. Por outras palavras, são *ferramentas* para interpretar a experiência, conformar as acções, dispositivos para *moldar* o que é vivenciado de forma a torná-lo compreensível, memorizável e partilhável³.

(*) Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Lurdes Magalhães, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, Apartado 513, 4901 Viana do Castelo Codex, Portugal.

(**) Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

¹ Labov e Waletzky (1967), na perspectiva da narrativa de experiência pessoal, definem *história* como um método de recapitulação da experiência passada que consiste em fazer corresponder uma sequência de acontecimentos supostamente reais a uma sequência idêntica de proposições verbais. Brooks e Warren em «Fundamentals of good writing» (1950) consideram as histórias subclasses dos textos narrativos. Enquanto estes relatam uma sequência de acontecimentos, as histórias relatam uma sequência causal de acontecimentos pertinentes em relação a um protagonista que tenta alcançar um objectivo ou resolver um problema.

² D. Rebelo (1992) aproxima os dois termos em virtude da ambiguidade da sua definição.

SOBRE A COMPETÊNCIA NARRATIVA

Irene Fonseca (1991) caracteriza-a como competência ficcional, isto é, a capacidade de trans-

³ D. Olson baseia-se na célebre distinção proposta por Bruner (1986) entre dois modos de funcionamento cognitivo facultadores de distintas formas de ordenação da experiência, de construção da realidade: o pensamento narrativo e o pensamento lógico-dedutivo ou paradigmático. Embora complementares, estas duas formas de pensar e a linguagem em que se vertem funcionam de modos diversos.

posição, por meio da linguagem, para mundos alternativos ao mundo real, sendo a narrativa a forma mais usual de a concretizar.

Tal capacidade surge bem cedo na criança e está inscrita na estrutura e funcionamento das línguas naturais (cf. I. Fonseca, 1989). Trata-se de uma das duas atitudes básicas de locução⁴ já exploradas por Benveniste (1966) – *discours e histoire* – e também por Weinrich (1973) – *monde commenté e monde raconté*. Por isso mesmo, tem sido realçada a sua importância na pedagogia das línguas naturais.

Weinrich assegura mesmo que a melhor iniciação a este uso fundamental da linguagem é a que se processa por meio dos contos maravilhosos que povoam a infância, contos que, pelo prazer que provocam e pela aparente distância do mundo que criam, favorecem particularmente a *desincrustação* do pensamento em relação ao mundo concreto e presente, promovendo a libertação fictiva das coordenadas enunciativas, o esboço da abstracção e a participação em mundos possíveis gerados pelo poder da palavra. E tal sucede desde muito, muito cedo, assim que a criança começa a seguir o fio de uma simples história contada ...

INTERACÇÕES COM A LITERATURA

Um estudo longitudinal bastante recente, incidindo numa população de crianças inglesas entre os 15 meses e os 10/11 anos (Gordon Wells, 1986), realçou de modo significativo a importância em termos de desenvolvimento dos contactos frequentes com a literatura nos primeiros anos de vida.

Com efeito, dentre as experiências pré-escolares mais comuns e consideradas como preparação útil para a aprendizagem da leitura, tais como observar livros ilustrados e falar sobre eles,

escutar histórias, desenhar, escrever ou tentar escrever, apenas uma actividade se revelou significativamente relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura (aos 5 anos) e com bom rendimento escolar em todas as áreas disciplinares (aos 10/11 anos). A actividade destacada foi *ouvir histórias*. De notar que também Dolores Durkin (1981), Mary Jensen (1985) e Paula Menyuk (1987) referem a existência de uma relação positiva entre a convivência frequente com histórias na infância e o sucesso na aprendizagem formal da leitura. De igual modo, um interessante estudo de Eduardo Freitas e M. Lurdes Santos (1992), intitulado «Hábitos de leitura em Portugal», relaciona os *bons leitores* com uma infância rica em convívios com a literatura⁵.

Para além das muitas razões já divulgadas na literatura sobre o papel dos contos no desenvolvimento da criança⁶, G. Wells acrescenta que, para se compreender a importância de contar e ler histórias às crianças nos primeiros anos de vida, é necessário examinar a relação entre a linguagem e a experiência que se instaura nessas circunstâncias e em outros usos da linguagem.

Nestas situações, os mundos narrados não preexistem ao acto de referência, são por eles criados e possuem uma existência textual. Para compreender uma história, a criança tem que prestar toda a atenção às palavras e estruturas do texto a fim de poder construir sentido sem o apoio de um contexto não linguístico. Assim, escutando histórias, vai descobrindo o poder que a

⁴ I. Fonseca (1986), na linha de Benveniste e de Weinrich, distingue dois modos fundamentais no uso da linguagem: «– um em que o enunciado está *directamente ancorado* na situação de enunciação (...); – um outro em que o enunciado está *indirectamente ancorado* na situação de enunciação e se apresenta, assim, como aparentemente autónomo em relação à situação em que é produzido (...)» (p. 7).

⁵ Este estudo incide na população portuguesa alfabetizada com idade igual ou superior a 15 anos. Em relação às suas infâncias, os *bons leitores* beneficiaram da presença de livros em casa, de experiências de leitura directa efectuada pelos próprios ou por outrem, como os pais e os professores dos primeiros anos de escolaridade, e observaram adultos em situação de leitura.

⁶ Refira-se, a título de exemplo, a contribuição das histórias para a construção de modelos do mundo ricos e variados e de vocabulário para os expressar, a sugestão de pistas para a resolução de problemas relacionados com a construção do eu e a interacção social, a familiarização com a situação de comunicação e o discurso próprios da língua escrita, a obtenção de elementos para a construção de hipóteses sobre a natureza, função e funcionamento da escrita, a aquisição de experiência sobre a contínua construção e organização do sentido próprias da língua escrita, etc.

linguagem tem de criar mundos possíveis ou imaginários por meio de palavras – que são independentes dos objectos, acontecimentos e relações representados e que podem ser interpretados em contextos diferentes daqueles em que inicialmente terão ocorrido, se é que realmente aconteceram.

Já se não trata de fazer com que *as palavras concordem com o mundo* mas do seu uso para *criar mundos* (J. Searle, 1977, referido por G. Wells, 1986). Compreende-se deste modo que a frequência com que as crianças ouvirem histórias nos primeiros anos de vida vá influir no seu rendimento escolar a longo prazo, pois as *coisas* de que se fala na escola só raramente se encontram de facto presentes. Assim, o professor, quando lê, e mesmo quando fala, produz sobretudo enunciados desancorados da situação concreta de locução. Naturalmente, esta capacidade de explorar a potencialidade simbólica da língua natural (e, mais tarde, de outras linguagens, tais como a das matemáticas, a da música, a da química...) vai sendo cada vez mais necessária à medida que o aluno progride na escolaridade.

Deste modo, na opinião de Gordon Wells, escutar histórias, falar sobre elas de modo a reflectir nas próprias experiências e explorar, por meio da imaginação, os mundos criados graças à linguagem dos textos são as experiências que melhor ajudam a criança a descobrir e a controlar o poder da linguagem.

Nesta ordem de ideias, a competência narrativa, que abarca a compreensão e a produção de histórias, assume particular relevância no plano do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

«STORY SCHEMA» E «STORY GRAMMAR»

É bem conhecido o prazer que as histórias provocam nas crianças, assim como a facilidade com que as compreendem e reproduzem, apesar da complexidade que mesmo o mais simples dos contos apresenta (cf. B. Bruce, 1979; D. Durkin, 1981).

Fayol (1991) considera que as histórias simples e canónicas se organizam em episódios compostos de um certo número de categorias narrativas cuja descrição é objecto das *story-grammars*⁷ (cf. Rumelhart, 1975; Thorndyke,

1977; Mandler e Johnson, 1977; Stein e Glenn, 1979).

A representação mental dessa estrutura tem sido designada *story-schema*. Este é uma espécie de estrutura mental e um mecanismo de tratamento que incorporou algumas ou a totalidade das categorias referidas e as usa no decurso do processamento.

Fayol (1983, 1991) também sugere que esta organização prototípica se enraíza nas representações cognitivas pré-linguísticas e primitivas de acontecimentos e sequências de acções. Trata-se de *esquemas* (cf. F. Sequeira, 1990) de natureza temporal que se vão organizar em *scripts*⁸ (cf. Shank e Abelson, 1977), formas de representação da informação dependentes do contexto e que poderão mais tarde assumir eventualmente uma organização em categorias hierárquicas independentes do contexto (organização esta que parece surgir sobretudo com a escolaridade e seus processos no Ocidente, conforme sugere J. Bruner, 1986).

Shank e Abelson (1977) e J. Mandler (1979), entre outros investigadores, apontam a existência de representações cognitivas do tipo *script* em crianças com idades inferiores a um ano.

Na opinião de Fayol (1983), o *story-schema* ocupa um lugar privilegiado numa etapa que se situa entre formas primitivas de representação mental da informação e a organização taxonómica ou por categorias.

Todavia, apesar de as histórias se radicarem em conhecimentos mais gerais e muito precoces no indivíduo, também são conformadas culturalmente. Há convenções literárias a reger os contos e outras espécies de textos (Fayol, 1983; van Dijk e Kintsh, 1983). A influência da exposição a um *corpus* literário providenciado pelo meio em que a criança cresce é naturalmente um factor

⁷ J. Mandler (1982) define *story-grammar* como um sistema de regras utilizado para descrever as regularidades da estrutura de histórias simples e ideais. O sistema especifica a sequência canónica de categorias que integram essa estrutura, as relações que estabelecem entre si e as condições em que podem ser suprimidas ou modificadas.

⁸ Shank e Abelson desenvolveram o constructo *script* para designar a representação mental de sequências de acontecimentos familiares que caracterizam determinadas situações.

decisivo na emergência e desenvolvimento da competência narrativa.

Os resultados da pesquisa neste domínio apoiam a ideia de que a exposição frequente e precoce aos contos e fábulas tão populares na infância promove a representação mental, sob a forma de um *esquema* para histórias, das regularidades encontradas nos textos escutados, representação essa que se julga orientar a compreensão, codificação, recuperação e produção textuais. Supõe-se mesmo que este esquema narrativo canônico deva fazer parte dos conhecimentos gerais do indivíduo para que este possa organizar a base semântica de qualquer texto narrativo (M. Dore Formosinho Simões, 1990).

Também se pensa que a influência do esquema se estende às operações linguísticas relacionadas com a textualização. Fayol (1991) sugere que o desenvolvimento da organização do conteúdo se processa conjuntamente com a implementação de um sistema de marcadores linguísticos. A criança parece compreender a função dos marcadores intratextuais se os conseguir relacionar com uma estrutura cognitivo-semântica familiar, uma representação de séries de acontecimentos e das relações que se estabelecem entre si. Tal compreensão elabora-se progressivamente.

Ora, uma das questões mais interessantes da psicolinguística textual é a que se prende com a relação entre as estruturas linguísticas e as representações e processos cognitivos que lhes são subjacentes.

PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS

Saber contar uma história requer a integração de muitos e complexos conhecimentos⁹, os quais são explícita e conscientemente desenvolvidos em certos meios educativos, meios em que se

⁹ Entre outros aspectos, N. Stein (1988) refere o conhecimento do mundo social, a combinação dessa informação com as formas e funções do discurso, o conhecimento do modo como o processo narrativo pode influir na atenção e compreensão dos ouvintes, etc.

promove desde tenra idade a interação da criança com a literatura oral e escrita.

Quando é que a maioria das crianças manifesta possuir a representação do esquema narrativo canônico a nível de compreensão e de produção¹⁰?

A grande maioria dos estudos sobre este assunto tem incidido na compreensão e sugere que a tendência genética para o alcance desta competência se situa entre os 6 e os 8 anos.

Quanto à produção, área muito menos investigada, as pesquisas sugerem que a manifestação do domínio da estrutura narrativa canônica ocorre entre os 7/8 anos e os 11/12 anos, sensivelmente.

Trata-se naturalmente da tendência genética, como sublinha Esperet (1984), manifestando-se no seu interior variações interindividuais que verosimilmente reflectem o contacto que as crianças tiveram com a literatura, nomeadamente com histórias, influência essa recebida normalmente na escola.

Note-se, todavia, que P. Menyuk (1987) afirma ser o conhecimento da estrutura típica das histórias já evidente em crianças pré-escolares a quem são lidas histórias, alterando-se com a idade praticamente apenas a quantidade de informação lembrada. Mandler e Johnson (1979) também apresentam indicações neste sentido.

Tendo em conta as pistas fornecidas por estes estudos e também a nossa própria experiência pessoal em contar e ler a crianças e em escutar as histórias por elas narradas, parece-nos que o conhecimento do esquema e um certo domínio da estrutura canônica das histórias a nível da produção se poderão revelar bastante cedo em meios educativos que promovam frequentes e adequados contactos das crianças com a literatura, particularmente com histórias e outras formas narrativas.

Nesta ordem de ideias, propusemo-nos comparar a produção oral de contos em dois grupos de crianças (entre os 4 e os 6 anos), frequentando um dos grupos (G1) a Pré-Escola e o outro grupo (G2) não beneficiando desse contexto educativo (M. de Lurdes Magalhães, 1992).

Assim, compararam-se:

¹⁰ Para uma revisão do assunto, consultar Fayol (1983, 1991) e Esperet (1984, 1991).

1. Os níveis de estruturação das histórias produzidas.

2. O número de formas verbais utilizado para estabelecer a trama narrativa.

3. O uso dos tempos verbais do Imperfeito e do Pretérito Perfeito do Indicativo para, respectivamente:

3.1. Delimitar os blocos macro-estruturais *Orientação e Complicação-Resolução*

3.2. Assinalar as atitudes básicas de locução, isto é, exercer função de transposição fictiva em relação à situação de locução, criando um marco de referência imaginário, e assinalar o fim da história e conseqüente retorno à perspectiva de locução.

Nesta ordem de ideias, também se delineou a hipótese de que as crianças a frequentar a Pré-Escola dominariam melhor a estrutura canônica das histórias, a qual se supõe manifestar a posse e grau de elaboração de um esquema mental para este tipo de texto.

Cada grupo foi constituído por 18 crianças. O G1 abrangeu crianças a frequentar o Jardim de Infância n.º 2 de Viana do Castelo. O G2 constituiu-se de crianças que estavam em suas casas, casas de familiares e de pessoas que tomam conta de crianças. Todas as crianças provinham de freguesias da cidade e freguesias limítrofes.

Solicitou-se simplesmente a cada criança que contasse uma história em situação que lhe fosse natural e familiar, visto considerar-se que a concretização verbal das operações psicolinguísticas está sob controlo de representações relativas à categoria textual e à situação de interlocução. As histórias foram gravadas e posteriormente transcritas.

A estrutura de cada história foi achada por meio do modelo de *story-grammar* proposto por Fayol (1985) e inspirado em Labov e Waletzky (1967), modelo muito usado na análise da produção oral por ter em conta a inserção das histórias na interação comunicativa.

O nível de estruturação foi determinado de acordo com a escala proposta para esse efeito por Esperet (1984).

Dado o primeiro grupo apresentar uma média de estruturação muito superior à obtida pelo outro grupo, procedeu-se à análise da variância entre níveis de estruturação e grupos. Confirmou-se, assim, ser a diferença assinalada estatística-

mente significativa. Porém, como tais resultados se poderiam dever à influência de variáveis estranhas, particularmente o nível sociocultural, extraiu-se o peso desta variável dos valores já obtidos, por meio do procedimento estatístico da covariância. O resultado final confirmou a hipótese inicialmente colocada, o contexto educativo promotor de contactos sistemáticos e frequentes com a literatura influenciou significativamente no nível de estruturação das histórias produzidas.

Quanto às formas verbais, importantes operadores da tessitura narrativa, o G1 utilizou-as em muito maior número que o G2, preponderando a diferença no bloco macro-estrutural *Complicação/Resolução*, a parte da história que destaca a sucessão de acontecimentos. Tal resultado sugere a existência de relação entre o número de formas verbais utilizado e a complexidade estrutural. Com efeito, o G1, que utilizou mais formas verbais, nomeadamente na *Complicação/Resolução*, é o grupo que apresenta mais histórias compostas por mais que um episódio. O outro grupo apresenta apenas duas histórias nessas condições.

Ambos os grupos usam adequadamente a oposição Imperfeito-Pretérito Perfeito para delimitar a macro-estrutura essencial da história, o plano *Orientação-Complicação/Resolução*. Também usam com grande frequência e adequação estes tempos verbais para assinalar as atitudes de locução básicas, isto é, a entrada no mundo do imaginário, a transposição fictiva em relação ao marco de referência enunciativo (destacada pelo uso do Imperfeito em expressões altamente ritualizadas do tipo *Era uma vez...*) e o regresso à situação concreta de locução, pelo uso do Pretérito Perfeito também em expressões consagradas pela tradição.

Note-se que a progressiva ritualização dos contos tem sido relacionada com a posse e grau de elaboração da representação mental de histórias (cf. Esperet, 1984).

Estes resultados sugerem que usos antiquíssimos, como contar e ler histórias às crianças, são hábitos a revalorizar na família e na escola. Apontam ideias de muito interesse para a educação, particularmente, que os ambientes educativos – bibliotecas, Jardins de Infância, escolas e outros – que explícita e conscientemente proporcionam contactos da criança com a literatura

desde os primeiros anos de vida, podem desempenhar por isso mesmo um papel de relevo no desabrochar pessoal e social do indivíduo. Realçam, em consequência, a necessidade de instituições que proporcionem este tipo de atendimento à criança e de uma formação cultural superior dos profissionais envolvidos. Uma última sugestão, dentre as muitas que estes resultados apontam, é a que se prende com os primeiros materiais de leitura, em particular com os manuais de iniciação à leitura. Com efeito, parece importantíssimo que contenham textos bem estruturados e conformes a esquemas cognitivos familiares às crianças para que estas considerem a aprendizagem da leitura como uma extensão natural e agradável dos seus conhecimentos e experiências. Naturalmente, estas considerações podem ser alargadas aos manuais e estratégias usados nos primeiros anos de escolaridade em todas as matérias (Bruner, 1986, realça o papel facilitador da organização narrativa nas primeiras aprendizagens).

Contar histórias, ler histórias às crianças são usos que se perdem na noite dos tempos. Para além da relação privilegiada que proporcionam, são *Abre-te Sésamo!* – palavras mágicas geradas no prazer e no afecto que abrem efectivamente as portas da *caverna do tesouro*.

REFERÊNCIAS

- Benveniste, E. (1966). *O homem na linguagem*. Lisboa: Arcádia.
- Bruce, B. (1978). What makes a good story?. *Language Arts*, 55, 460-466.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard: Harvard University Press.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of comprehension*. New York: Academic Press.
- Durkin, D. (1981). What is the value of the new interest in reading comprehension?. *Language Arts*, 58, 23-43
- Espert, E. (1984). Processus de production, genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato, & Piérait-Le Bonniec (Eds.), *Le langage: construction et actualisation* (pp. 179-196). Rouen: PUR.
- Esperet, E. (1991). The development and role of narrative schema story telling. In Piérait-Le Bonniec, & H. Dolitsky (eds.), *Language bases... Discourse bases* (pp. 209-228). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Fayol, M. (1983). L' acquisition du récit: un bilan de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 62, 65-82.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Paris: De-lachaux & Niestlè.
- Fayol, M. (1991). Stories. A psycholinguistic and ontogenetic approach to the acquisition of narrative abilities. In G. Piérait-Le Bonniec, & H. Dolitsky (Eds.), *Language bases ... Discourse bases* (pp. 229-243). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Fonseca, I. (1986). Competência narrativa e ensino da língua materna. *Palavras*, 9, 6-10.
- Fonseca, I. (1991). Deixis, dependência contextual e transposição fictiva. In *Actas do 6.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Fonseca, I. (1989). *Deixis, tempo e narração*. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidade do Porto.
- Freitas, E., & Santos, M. L. dos (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- Hardy, B. (1978). Narrative as a primary act of mind. In M. Meek, A. Warlow, & G. Barton (eds.), *The cool web: the pattern of children's reading*, (pp. 12-23), New Jersey : Atheneum.
- Jensen, M. (1985). Story awareness. A critical skill for early reading. *Young Children*, November, 20-24.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J. Helm (ed.), *Essays of the verbal and the visual arts* (pp. 12-44). Seattle: University of Washington.
- Magalhães, M. L. (1992). *Contar histórias: análise da produção oral de crianças pré-escolares em contextos educativos diferenciados*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho.
- Mandler, J. (1979). Categorical and schematic organization in memory. In C. R. Puff. (ed.), *Memory organization and structure* (pp. 259-299). New York: Academic Press.
- Mandler, J. (1982). Recherches récentes sur la grammaire de récit. *Bulletin de Psychologie*, 35, 705-715.
- Mandler, J., & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Menyuk, P. (1987). *Language development*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Olson, D. (1990). Thinking about narrative. In B. Britton, & A. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99-111). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rebelo, D. (1992). *A metalinguística do texto*. Comunicação apresentada no Encontro de Linguística realizado em 27 e 28 de Abril na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.
- Sequeira, F. (1990). As teorias do processamento da informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 37-44.

- Shank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Simões, M. D. (1990). *Comunicação entre crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Stein, N., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood: Ablex.
- Stein, N. (1988). The development of children's storytelling skill. In Franklin & Barten (Eds.), *Child language* (pp. 282-297). Oxford: Oxford University Press.
- Rumelhart, D. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bodrow, & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (pp. 211-236). New York: Academic Press.
- Thorndyke, E. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris: Seuil.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers*. London: Heinemann Educational Books.

RESUMO

A investigação recente tem sugerido que conviver desde cedo e frequentemente com a literatura, nomeadamente com histórias, suscita a progressiva construção de uma representação mental (esquema) das regularidades desses textos. Tal representação orienta a compreensão e a produção textuais, verificando-se, a este nível, a sua influência na estruturação dos textos produzidos e nos meios linguísticos utilizados. Tem

sido destacada a relação significativa entre a qualidade e a frequência dessas experiências precoces com a literatura e a aprendizagem da leitura, o sucesso escolar nas várias áreas curriculares e a criação de hábitos de leitura.

ABSTRACT

Recent research suggests that early interaction with literature, namely with stories, promotes the progressive elaboration of a mental representation (schema) from stories regularities. This schema affects not only comprehension but also story production, i.e., the structure and language of the text. The quality and frequency of such experiences has a meaningful relation with literacy, success in all curricular areas and the acquisition of reading habits.

RESUME

Des recherches récentes suggèrent que la fréquentation précoce de la littérature, surtout des histoires, provoque la construction progressive d'une représentation mentale (schéma) des régularités de ces textes. Ce schéma oriente la compréhension et la production textuelles influant à ce niveau dans la structuration des textes produits et dans les moyens linguistiques utilisés. On remarque un rapport significatif entre la qualité, la fréquence de ces expériences précoces et l'apprentissage de la lecture, le succès aux diverses matières scolaires et les habitudes de lecture.